PRZYJACIEL SZKOŁY
NR 6 15 MARCA 1933 ROK XII.

PRZYGOTOWANIE SPOŁECZNO-OBYWATELSKIE.

W niniejszym artykule*) zastanowimy się nie nad „wychowaniem", lecz nad „przygotowaniem" społeczno-obywatelskiem, gdyż tego terminu użyła ustawa o ustroju szkolnictwa z dnia 11 marca 1932 r. w art. 11 (1). Jeżeli użyto wyrazu „przygotowanie" a nie „wychowanie", o któremto „wychowaniu" przed ukazaniem się ustawy bardzo dużo mówiono i pisano, nastąpiło to widocznie pod wpływem przekonania u redaktorów ustawy (naszem zdaniem zupełnie słusznego), że, kiedy mówimy o funkcjach społecznych obywatela, to należy go już w szkole powszechnej do tych funkcyj raczej „przygotować" niż „wychowywać". Co nazywamy wychowaniem, przypomnieliśmy już w jednym z poprzednich artykułów. Co nazwiemy przygotowaniem, to każdy z nas czuje, rozumie bez tłumaczenia.

Otóż to „przygotowanie" społeczne i obywatelskie ogółowi obywateli ma dać szkoła powszechna w myśl wyżej zacytowanej ustawy. Zastanowimy się pokrótce, co nazywamy społeczeństwem.

Otóż społeczeństwem nazywamy skupienie ludzi na określonym obszarze i to w pewnych celach. Jakie te cele były, zależało od epoki, w której ci ludzie żyli, i od stopnia cywilizacji, jaka wówczas panowała względnie istniała. Te skupienia pierwotnie opierały się na związku krwi (matrjarchat, patrjarchat, ród, plemię, szczep), a kiedy nastąpiła trwała organizacja plemion czy szczepów, powstała i wytworzyła się władza zwierzchnia w pewnych wyraźnych celach. Cele te były: 1) obrona plemienia czy szczepu od nieprzyjaciół zewnętrznych i 2) utrzymanie porządku, wzajemnego współżycia i zgody wewnętrznej.

Brak miejsca w artykule niniejszym nie pozwala szerzej rozwinąć procesu rozwojowego, genezy społeczeństwa; obszerniej o tem traktuje historja prawa i historja kultury czyli cywilizacji duchowej.

Otóż to skupienie ludzi, mieszkających na pewnym, określonym granicami obszarze, tj. ten „ogół obywateli", o którym mówi ustawa, z władzą państwową na czele — to jest społeczeństwo. Społeczeństwo to i dzisiaj ma te same cele, o których mówiliśmy wyżej.

Do tego życia, współżycia itd. w społeczeństwie szkoła powszechna ma dać „przygotowanie". To przygotowanie szkoła

*) Patrz *P. S.* Nr. 1/2, 3, 4 r. b.

nietylko da, ale i dać je musi na tych organizacjach, które można na terenie szkoły założyć i wciągnąć w nie całą młodzież pod okiem wychowawców-nauczycieli.

Jedną z tych organizacyj, naszem zdaniem najważniejszych, to sklepik szkolny jako kooperatywa, jako spółdzielnia.

Jak imponujące rezultaty osiągnęły kraje przez spółdzielczość, wykazuje Anglja, jako metropolja, a za nią postępują: Szkocja, Francja, Belgja, Szwajcarja itd. Przykłady te wskazują nam właściwą drogę przyszłego rozwoju gospodarczego, ekonomicznego i Polski. Ideałem pierwszych spółdzielców było hasło: Konsument staje się wytwórcą dla samego siebie, członkowie stowarzyszenia, kooperatywy, spółdzielni są własnymi kupcami i z siebie samych ciągną zyski, tj. mają dochody i czynią oszczędności. Podstawą tejże spółdzielni jest wytworzenie kapitału wspólnego, któryby wyzwolił członków nietylko moralnie ale i materjalnie z jarzma kapitału prywatnego.

Z tych założeń idealnych i materjalnych powstała w Anglji pierwsza kooperatywa w miejscowości Goran w r. 1777, a to z powodu niegodziwego wyzysku miejscowych młynarzy i piekarzy. Jako reakcja przeciw temu wyzyskowi, to założenie „związkowego“ młyna i piekarni. Ciekawsza jest historja innej spółdzielni w Woolwich w r. 1806. Dwudziestusześciu robotników tamtejszego arsenału, wyzyskiwanych nieuczciwie przez rzeźników, złożyło tyle pieniędzy, ile potrzeba było na zakupienie wołu. Mięso w podziale wypadło za połowę ceny. Czy obecnie i tego samego zjawiska nie można zauważyć na wsiach? Czy młodzież szkolna nie widzi tego zjawiska, nie słyszy rozmów starszych, prowadzonych na ten temat, że mięso z zabitej „na spółkę“ krowy czy świni jest o połowę tańsze, bo ominięto rzeźnika i bardzo drogiego pośrednika? Dzieci czują doskonale, widzą jasno korzyści materjalne i moralne tej „spółki“. Fakty te wykorzysta nauczyciel dla idei spółdzielczości.

Trudno nie wspomnieć o kooperatywie spożywców w Rochdale, z której sposobu prowadzenia powstał t. zw. „system rochdalski“. Dość powiedzieć, że rozwój kooperatyw poszedł w Anglji tak daleko, że każdy Anglik kupuje tylko u „siebie“ tj. w tym sklepie, w którym jest udziałowcem, zaspokaja swe potrzeby duchowe w tym lokalu, gdzie jest członkiem.

Nie będę tu szerzej przedstawiał ruchu spółdzielczego w innych krajach, a także i w Polsce. Należy jednak zaznaczyć, że w statystyce porównawczej w tym dziale Polska, w porównaniu z innemi krajami, wygląda ubogo.

Jeżeli podaliśmy tych kilka przykładów z dziedziny spółdzielczości, uczyniliśmy to z rozmysłem, a to w myśl zasady, że „przykłady pociągają“.

Jako teren doświadczalny, na tych samych podstawach i założeniach, o których mówiliśmy, ma powstać sklepik szkolny. Młodzież daje udziały, zamawia towary, kalkuluje ceny, sprzedaje, zestawia rachunki, wylicza zyski, potrąca straty, dzieli dochody, przeznaczając część tychże na cele ogólne. Czynności te wszystkie przeprowadza pod okiem nauczyciela. Jeżeli gotówkę na założenie sklepiku zebrano inną drogą, np. złożyło ją miejscowe grono, to sklepik traci charakter spółdzielni. Zeszyty wprawdzie będą w pokaźnej liczbie, tej samej wielkości, jakości, potrzebnej ilości, to samo można powiedzieć i o innych przyborach, ale będzie to tylko kwestja wygody. Na tej podstawie założony sklepik szkolny nie będzie kooperatywą, nie przygotuje młodzieży do czynnego udziału w kooperatywie, a więc sklepik chybi zupełnie celu. O zgromadzeniu „podkładu" kooperatywy, (pieniędzy), nie myślała młodzież lecz inni. A właśnie chodzi o to, by młodzież zakosztowała tych trudów, zachodów, a czasem i niepowodzeń w zdobyciu kapitału choćby najmniejszego, a przez te przeżycia stała się bogatszą w doświadczenia, co ma i znaczenie wychowawcze, bo aktualizuje zagadnienie. Przez to młodzież będzie lepiej przygotowana do życia późniejszego w społeczeństwie. Życie to komplikuje się coraz bardziej, coraz lepiej i to w każdym kierunku. Niechże wstępem do tych komplikacyj będzie trud w gromadzeniu wspólnemi siłami kapitału, funduszu itp. Zrozumieją łatwiej i powody komplikacji, jak: rozwój ludności, a co za tem idzie, trudniejsze warunki bytu, rywalizację już nie indywidualną, ale zbiorową, całych grup w społeczeństwie, a także i całych społeczeństw — wszystko to w celach zdobycia jak najlepszych warunków bytu i egzystencji. Pojmą łatwiej, że ta rywalizacja, to ukryta walka, a w tej walce dominującą rolę odgrywa mózg i to bezpośrednio w organizacjach społecznych lub pośrednio przez coraz to nowsze wynalazki.

Sklepik szkolny jako kooperatywa będzie źródłem tematów do ćwiczeń ustnych czy pisemnych i to nietylko przy nauczaniu rachunków, ale i w związku z innemi przedmiotami, jak np. z nauką o Polsce współczesnej, ze stylistyką itd. a to na podstawie zasady koncentracji czy metody łącznej (syntetycznej). Praca szkoły, w tym kierunku prowadzona, szczególnie dobrze odpowie głoszonej już w starożytności przez Senekę sentencji, że winna uczyć dla życia. Tę zasadę wypowiada jasno program ministerjalny do nauczania rachunków. Wymaga bowiem, by przykłady były wzięte „z życia i otoczenia" dziecka i by nie były „fikcją i kłamstwem". Sklepik szkolny da takich prawdziwych przykładów na wszystkie cztery działania aż nadto.

Ministerstwo W. R. i O. P. w chwalebnej trosce o „przygotowanie" młodzieży do spółdzielczości poleca co roku urządzać

na terenie szkoły „Dzień Spółdzielczości". W dniu tym młodzież ma rozszerzać swe wiadomości o kooperatywie praktycznie i teoretycznie. Na pogadankach dowiaduje się, że idea spółdziałania, współpracy, oparta na wzajemnem zaufaniu, poważaniu, solidarności i sprawiedliwości, w myśl zasady: „Kochaj bliźniego jak siebie samego" toruje sobie zwycięsko drogę i w sferze działalności duchowej. A wyrazem tego spółdziałania są różne instytucje międzynarodowe o charakterze naukowym jak: kongresy, wystawy, wyprawy naukowe, instytuty badawcze, Komitet Współpracy Intelektualnej w Paryżu, Biuro Wychowania w Genewie, Instytut Filmu Wychowawczego w Rzymie, Instytut Wymiany Profesorów i Młodzieży, Międzynarodowe Biuro Pracy w Genewie, Liga Nowego Wychowania itd. Pojmą również lepiej, dlaczego Liga Narodów, której dążności do kooperacji w sferze życia gospodarczego i politycznego napotykają na nieprzezwyciężone trudności: brak bowiem Lidze tych czynników podstawowych, niezbędnych w każdej kooperatywie.

Trudno nie wspomnieć przy sposobności propagandy sklepików szkolnych o tem, że niektóre Izby Skarbowe pociągają je do zeznań o obrocie itp. a to w tym celu, by następnie wymierzyć podatek obrotowy, dochodowy itd. Jest zasadnicza różnica przy zakładaniu sklepiku uczniowskiego, a każdego innego. Sklepik szkolny ma cel idealny, jest terenem doświadczalnym, nie prowadzi agend swych tak daleko, by aż mogły być opodatkowane. Aczkolwiek płacenie podatków należy do obowiązków każdego obywatela, z obowiązkami temi uczniowie jako przyszli obywatele zapoznają się i obowiązki te spełnią w przyszłości. Wykazane dochody czy zyski ze sklepiku z reguły młodzież przeznacza na cele ogólne, społeczne: własnej szkoły, czy dla ubogich kolegów itp.

Drugim czynnikiem, kształcącym i przygotowującym młodzież do życia społecznego, to samorząd uczniowski czyli gminy szkolne. Rozwijają się one na terenie szkoły stopniowo, w miarę ujawnienia się zainteresowań i potrzeb danej grupy, danego oddziału. W tej organizacji kształtuje się psychika młodzieży przez czyn, a nie przez pouczenia słowne i mentorstwo, a w miarę rozwoju psychiki rozszerza się samorząd szkolny na coraz to nowe sprawy. Wszystko to jest oparte na wzajemnym szacunku i zaufaniu przy równoczesnem oddziaływaniu osobowością wychowawcy, który nie paczy charakterów przez narzucanie młodzieży gotowych sądów, wierzeń, umiłowań, ideałów itd. Samorząd troszczy się nietylko o zewnętrzny wygląd klasy, ale przedewszystkiem o życie duchowe i pogłębienie tegoż przez zakładanie różnych instytucyj o charakterze społecznym, jak: L. O. P. P., Polski Czerwony Krzyż, Biały Krzyż, Obrona Kresów, Koło Floty

Narodowej itd. W jego łonie może powstać myśl zakładania kół np. samokształcenia, krajoznawczych, miłośników przyrody itd. Konstytucja nasza z dnia 17 marca 1921 r. w art. 3 ust. 4 głosi: „Rzplta Polska, opierając swój ustrój na zasadzie szerokiego samorządu terytorjalnego, przekaże przedstawicielom tego samorządu właściwy zakres ustawodawstwa, zwłaszcza z dziedziny administracji, kultury i gospodarstwa, który zostanie bliżej określony ustawami państwowemi". „Przygotowanie" do udziału w samorządzie terytorjalnym o tak rozległych atrybucjach ma dać przyszłym obywatelom szkoła powszechna.

Wiemy bardzo dobrze, że każdy wielki przemysł, czy to rolniczy, czy też górniczy, czy każdy inny, jak również przedsiębiorstwa przemysłowe, budowlane itp. potrzebują kapitału i od niego są w zupełności zależne. Kapitału zaś dostarczają albo bogate jednostki t. zw. kapitaliści, albo ci, którzy oszczędzają i umieszczają grosz uciułany w formie udziałów w przedsiębiorstwach, które dają dywidendę czyli zysk procentowy. Ale ta forma oszczędności i ewentualnych zysków jest skomplikowana. Najzwyklejszą formą, w jakiej pieniądz zaoszczędzony jest gromadzony, to kasy różnego typu, jak: zaliczkowe, Stefczyka, Pocztowa Kasa Oszczędności itp. W nich ulokowany kapitał jest oprocentowany a zarazem i wypożyczany potrzebującym. Z tego jasno wynika, że kasy spełniają bardzo ważną rolę społeczną i obywatelską.

Szkoła powszechna i w tym kierunku ma przygotować przyszłych obywateli do życia. Ku temu celowi prowadzą kasy szkolne różnych typów. Władze szkolne propagują zakładanie takich kas, zalecają, by przy każdej sposobności nauczycielstwo pouczało nietylko młodzież, ale i starszych o potrzebie i konieczności gromadzenia choćby najmniejszych oszczędności. Przykładów, że te drobne oszczędności jednostek razem wzięte działają cuda, nie brak na każdym kroku, w każdej gminie, miasteczku, czy mieście, gdzie są takie kasy i odpowiednio swą rolę spełniają. Te przykłady zbiera skrzętnie nauczyciel i w danej chwili odpowiednio je wykorzystywuje. Czyni to w „Dniu Oszczędności" co roku z końcem października w celach dalszej propagandy oszczędności na podstawie faktów i cyfr z tej dziedziny. Że sprawa oszczędności nie jest tylko kwestją lokalną, ewentualnie danego kraju czy państwa, ale ogólno-światową, świadczy o tem ten fakt, że „Dzień Oszczędności" wprowadzono we wszystkich państwach na globie ziemskim.

„Przygotowanie" społeczne i obywatelskie otrzyma młodzież jeszcze przez popieranie przemysłu ojczystego, krajowego, drogą zakupu towarów, wyprodukowanych w granicach Polski i surowców ziemi naszej. Do tego samego celu służą

„Święta sadzenia drzewek“ przy drogach i placach publicznych, tępienie chwastów, pielęgnowanie jedwabników itd. Sprawy te władze szkolne nietylko zalecają ale i polecają nauczycielstwu mieć na oku.

Jako uzupełnienie do tego ,,przygotowania“ służy nauczycielowi, szczególnie w wyższych klasach, dział ,,o opiece społecznej“ z nauki o Polsce współczesnej. Wyjaśni na przykładach, jak to nowożytne stosunki gospodarcze wytworzyły różnicy majątkowe i to dość znaczne między warstwami w każdem społeczeństwie i jak na podstawie tej różnicy musiała powstać jakaś „opieka“, któraby wzięła warstwy ekonomiczne słabsze rzeczywiście pod opiekę. Troska, jaką dotąd miały prywatne towarzystwa humanitarne i dobroczynne nad temi warstwami, w czasach dzisiejszych już nie wystarcza. To też nowożytna ,,opieka“ staje się działem administracji państwowej. Obejmuje ona opiekę nad dzieckiem, kobietą i mężczyzną dojrzałym i nad starcami. Na czele tej opieki stoją Ministerstwo Pracy i Opieki Społecznej, Inspektoraty Pracy, Państwowe Urzędy Pośrednictwa Pracy, Emigracyjny Urząd Pośrednictwa Pracy itd. Dla dzieci opuszczonych zakłada się żłóbki dziecięce, szpitaliki, sierocińce itp. Robotnicy i zarobnicy jako też pracownicy umysłowi są ubezpieczeni na czas choroby lub na czas chwilowej niezdolności do pracy albo na wypadek utraty pracy. Do tych celów służą: kasy chorych, zakłady ubezpieczeń od wypadków, zakłady pensyjne itp.

Należałoby się obecnie zastanowić, czy na terenie szkoły nie możnaby dać niejako praktycznego wstępu do tej opieki społecznej. Uważamy, że dałoby się to uskutecznić przez zakładanie ,,komitetów“ oddziałowych czy szkolnych dla dożywiania biednych kolegów i koleżanek, dla zaopatrywania ich w części garderoby, urządzania wspólnego opłatka lub święconego itp. Udział młodzieży w tych ,,komitetach“ byłby znakomitem zaprawieniem jej do późniejszych poczynań humanitarnych, filantropijnych, dobroczynnych a przedewszystkiem społecznych. O ile poczynania humanitarne, filantropijne czy dobroczynne polegają na sercu, uczuciu charytatywnem, to poczynania społeczne są czemś więcej: sercem i obowiazkiem względem członków nie tego samego wyznania czy narodowości, ale względem członków całego społeczeństwa, potrzebujących tychże poczynań. To, cośmy o władzach wyżej powiedzieli, powtórzyć należy tutaj w całej rozciągłości.

We wszystkich tych organizacjach, jakie przykładowo przytoczyliśmy, a które mają wyróść na terenie szkoły i dążyć do „wyrobienia“, zakreślonego w tytule niniejszego artykułu, tkwi i moment wychowawczy pierwszorzędnego znaczenia. Jest nim: współpraca, współdziałanie młodzieży w tych instytucjach, które

narzuciła potrzeba życia, konieczność bądźto stosunków, bądźto warunków lokalnych. I w tej współpracy, współdziałaniu wyrasta konieczność podporządkowania się jednostki w interesie grupy, zbiorowości. Z podporządkowaniem się wyrabia się również i karność. Życie późniejsze rozszerzy i pogłębi tak pojęcie grupy społecznej jak zbiorowości, któremu nada treść bogatszą i obfitszą. A jednostka wyćwiczona we współpracy, wypróbowana w karności, odpowie najcięższym obowiązkom, jakie na nią nałoży w przyszłości interes grupy społecznej, czy całego społeczeństwa !ub państwa.

Zapewne niejeden z czytelników zrobi uwagę, że artykuł ten miał mówić o „przygotowaniu" społeczno-obywatelskiem, a mówi przeważnie tylko o przygotowaniu społecznem. Uważamy, że kto jest przygotowany do akcji społecznej, kto rozumie, dlaczego niejako pod przymusem moralnym ma przyczynić się do ulżenia doli swych współbliźnich, współmieszkańców, ten zrozumiał, że spełnia swój obowiązek obywatelski, że godny jest korzystać z praw obywatelskich, jeżeli zrozumiał obowiązki obywatelskie. Nie może być i nie jest społecznikiem ten, kto nie jest obywatelem. Pojęcia te, aczkolwiek w treści się nie pokrywają w zupełności, w czynie idą równolegle.

Kraków. Dr. Franciszek Kulański.

INDYWIDUALNOŚĆ.

Psychologji wytyczono nowe kierunki. Jednemu z nich nadano miano psychologji strukturalnej czyli psychologji postaci. Kierunek ten odrzuca dawniej uznawaną psychologję asocjacyjną, polegającą na kojarzeniu, a obejmuje psychologję strukturalną. Z pośród struktur wymienić trzeba trzy całości, z sobą niejako spokrewnione, bo złączone wspólnemi więzami, wywodzącemi się z podobnych podstaw, mianowicie: indywidualność, charakter i osobowość. Z powodu analogicznego podłoża, z którego te trzy struktury wyrosły, bywają one często mylnie utożsamiane.

Najniższa wśród tej trójcy struktur duchowych, to *indywidualność*. Indywidualnością zwiemy to, co różni jedną jednostkę od drugiej. Dochodzimy do poznania indywidualności jednej jednostki przez porównanie jej z innemi jednostkami. To, czem jedna jednostka się różni od innych, stanowi jej odrębność osobniczą. Indywidualność jest formą życia jednostki. Może ona istnieć bez wyższych wartości, bez jedności. Indywidualność jest wrodzona i uwarunkowana niższemi wartościami psychicznemi, tj. impulsami, popędami i instynktami. One tworzą podstawę indywidualności. Według niektórych psychologów jest indywidualność zespołem cech psychicznych i fizycznych jednostki, u-

jętych w całość, a więc strukturalnie. Kerschensteiner uważa za indywidualność „odrębny i jedyny w swoim rodzaju sposób działania i oddziaływania pojedyńczego człowieka względem świata otaczającego, zależny od dziedziczności i otoczenia i rozwijający się według tkwiącego wewnątrz niej prawa indywidualnego.*) Indywidualności się nie powtarzają, niema więc dwu zupełnie jednakowych indywidualności. Każda indywidualność istnieje tylko raz w czasie i przestrzeni. Indywidualnością można także nazwać ogólny sposób postępowania i charakter niewartościowany, a więc formalny, nigdy jednak charakter moralny. Niekażda bowiem indywidualność staje się charakterem. „Indywidualność jest wogóle bardzo od tego daleka, aby była charakterem w sensie etycznym" twierdzi Kerschensteiner.**)

Chociaż każda indywidualność jest czemś jedynem w swoim rodzaju, to jednak zachodzą pokrewieństwa pomiędzy niektóremi rodzajami indywidualności; stąd można je podzielić na pewne grupy lub typy. Typy indywidualności różnią się między sobą przewagą jednego albo drugiego sposobu działania jakiegoś składnika dyspozycyj psychofizycznych. Pochodzi to stąd, że albo wrodzone funkcje poszczególnych jednostek są odmienne, albo, jeśli są jednakowe, to rozwój ich odbywa się w środowisku i tempie różnem lub z odmienną siłą.

Różność typów indywidualności zrozumiemy jeszcze lepiej, gdy sobie uprzytomnimy jej rozmaitość pierwiastka statycznego albo też dynamicznego. Te pierwiastki dały zaś impuls do tego, że do XIII w. utożsamiano indywidualność także z temperamentem.

Istotą indywidualności i wielką różnorodnością zajmowali się coraz szczegółowiej w XIX i XX w. psychologowie, pedagogowie, filozofowie, jako też biologowie i psychjatrzy. Nowsze badania nad indywidualnością zapoczątkowali Francuzi na schyłku XIX w. w osobach Ribot'a i Fouillée'a. Pierwszy napisał pracę pt.: *O różnych formach charakteru.* (Chodzi mu o charakter formalny czyli o indywidualność.) Pracę Francuzów kontynuowali Niemcy, którzy całą naukę o indywidualności oparli na nowych podstawach. Rozpatrywano ją ze stanowiska psychjatrji (Freud, Adler, Jung, Kretschmer) lub ze stanowiska filozofji (Dilthey, Spranger, Jaspers, Stern). Prace jednych i drugich wykazały bądźto warunki psychiczne, bądź też somatyczne różnych indywidualności i umożliwiły pedagogowi odpowiednie nastawienie się w pracy wychowawczej. Z pośród filozofów jeden tylko Spranger opracował swój system szczegółowo. Ustalił on sześć typów indywidualności czyli formy

*) J. Kerschensteiner: *Charakter — jego pojęcie i wychowanie.* (Str. 33.)
**) Tamże (str. 34).

życia *(Lebensformen)* stosowne do struktur, które w zasadzie w danych jednostkach przeważają, mianowicie: typ religijny, teoretyczny, ekonomiczno-gospodarczy, socjalny, władczo-polityczny, estetyczny. Dodam tu nawiasem, że i Kerschensteiner — jak nas o tem informuje B. Nawroczyński w *Zasadach nauczania* (str. 354), — wyróżnia dwanaście podstawowych typów indywidualności, chociaż bogactwo rzeczywiście istniejących typów jest o wiele większe, gdyż wielka jest możność kombinacyj pomiędzy typami czystemi a przejściowemi.

Prace psychjatrów natomiast są liczniejsze. Niektórym z nich warto poświęcić nieco więcej uwagi. Do nich należą przedewszystkiem prace dr. Alfreda Adlera, twórcy psychologji indywidualności, będącej jednym z nowszych kierunków psychologji, a zarazem psychologji głębi *(Tiefenpsychologie)* czyli psychoanalizy. Szukając odpowiedzi na pytanie: co jest motorem ludzkiego działania, doszedł Adler do przekonania, że źródłem naszych poczynań jest instynkt mocy *(Geltungstrieb)* czyli dążenie do postawienia się, do odegrania roli, do uznania własnej wartości czyli swego „ja". Pod wpływem instynktu mocy człowiek stara się o to, aby sąd o nim w jego oczach i u drugich wypadł dodatnio. (Z tej przyczyny unikamy niektórych czynów.) Sąd o własnej wartości, o wartości osobistej, odgrywa wielką rolę w psychologji indywidualnej.

W związku z samooceną istnieją pewne teorje o wartości osobistej, które są cechą psychologji indywidualnej. Oceniając samych siebie i nasze wartości *(Selbsteinschätzung)*, wydajemy sąd o sobie, bądźto pod względem nauki, bądź też filantropji, kultury itd. Sądy takie zjawiają się często i bez naszej woli. Jeśli są dodatnie, wtedy jednostka jest zadowolona, równowaga duchowa utrzymana; jeśli natomiast sąd będzie ujemny, zniknie harmonja ducha, człowiek ma poczucie własnej niepełnowartościowości. *(Minderwertigkeitsgefühl)*. Instynkt mocy zostaje w tym wypadku podeptany, co wywołuje pewną reakcję. W głebi duszy ludzkiej (w podświadomości) rodzą się bunt i dążność do kompensacji.

Dążenie do kompensacji czyli wyrównania polega na usunięciu przykrego poczucia własnej niepełnowartościowości przez spotęgowanie przekonania o własnej wartości osobistej. To dążenie do kompensacji przybiera czasami formy skrajne lub przekracza zwykłe normy, a wtedy mówimy o hiperkompensacji (Demostenes - jąkała stał się mówcą, głuchy Beethoven stworzył prześliczne kompozycje). Źródłem kompensacji jest sąd o własnej małowartościowości, ma on jednak niezawsze uzasadnienie, co można często zauważyć u młodzieży w okresie przedpokwitania.

Adler odkrył dążenie do kompensacji na drodze analogji. Jako lekarz-biolog obserwował on funkcje organizmu ludzkiego i

zauważył, że, kiedy słabnie ważny organ w ciele naszem, następuje u zdrowych organów intensywne napięcie sił celem usunięcia owej słabości. To zjawisko organizmu biologicznego przeniósł Adler na życie duchowe i twierdzi, że, kiedy zrodzi się poczucie własnej niepełnowartościowości, wtedy zdrowe podkłady psychiki starają się usunąć to przykre uczucie. Takie napięcie sił duchowych nie występuje jednak u wszystkich osobników. Niema go mianowicie w zasadzie:

1) u ludzi, u których istnieje niedorozwój organów (np. choroby dziedziczne, wady funkcjonalne, kalectwo itd.),

2) u takich jednostek, które miały ciężkie przejścia życiowe i które wskutek tego utraciły wiarę w własną wartość,

3) u tych, u których stosuje się złą postawę pedagogiczną, tj. taką, która zaspakaja nadmiernie popęd do szukania opieki, albo też taką, która go wcale nie uwzględnia; (zjawisko to da się zauważyć u dzieci niesamodzielnych lub opuszczonych, które albo nie mogą się obejść bez pomocy starszych, albo tejże są pozbawione),

4) u dziewcząt z obawy przed dolą kobiecą. Z powodu fikcyjnej niepełnowartościowości dziewczęta naśladują chłopców (typy chłopczyc), unikają małżeństwa, lub godząc się z losem, wychodzą zamąż, popadają jednak wtedy zwykle w drugą skrajność, tj. w tresurę męża i dzieci oraz nadmierne pretensje do tychże. Niemożność zaspokojenia swoich wymogów wywołuje w następstwie u tych kobiet często histerję lub inne choroby nerwowe.

Adler wprowadza do psychologji indywidualnej pojęcie planu życiowego, na który składają się cele i linje kierownicze ludzkiego życia. Plan życia jest u jednych osób prosty, realny i społeczny, u drugich fikcyjny, krzywy, aspołeczny. Pierwszy znajdziemy u ludzi uczciwych, drugi u „niebieskich ptaków“. Na plan życiowy wpływa i przeszłość czyli historja indywidualności. Od przeszłości zaś zależy obecne życie jednostki, jej teraźniejszość i przyszłość.

Na podstawie dążności do kompensacji i ułożonego planu życiowego Adler ustalił dwa główne typy indywidualności, tj.:

A) Typ społeczny, który ma realny plan życiowy i dąży do kompensacji.

Podtyp: uczeń pilny, ambitny.

B) Typ niespołeczny, który ma fikcyjny plan życiowy, u którego brak właściwej lub całkowitej kompensacji.

Podtyp: uczeń zuchwały, urwis, plotkarz, kłamca, przestępca, leń, uciekinier, samobójca itd.*).

Na psychologji indywidualnej opiera się pedagogika indywidualistyczna, która domaga się nieograniczonej swobody dla dziecka. Do skrajnych jej zwolenników należą L. Tołstoj, M. Montessori i E. Key; do bardziej umiarkowanych twórcy amerykańskich systemów dydaktycznych, mianowicie dr. Carlaton Washburne (założyciel systemu Winnetki), Hall Quest i Parker, którzy pierwsi stosowali „uczenie się pod kierunkiem"; ale także H. Parkhurst w metodzie laboratoryjnej i J. Kennedy w systemie batawskim kierowali się hasłem Washburne'a: „Przez odchylenie od zwyczajnej normy do postępu ludzkości". Metody wymienione nie wykluczają jednak nauczania zbiorowego, są one raczej idealnem połączeniem nauczania masowego i indywidualnego, możliwego jednak tylko w Ameryce.

W Europie uwzględnia kierunek indywidualistyczny w szczególny sposób system mannheimski, A. Sickingera, polegający na selekcji uczniów czyli na doborze pedagogicznym.

Zwolennikiem tego systemu jest u nas B. Nawroczyński. W swej pracy *Uczeń a klasa* rozwodzi się on obszernie nad takiemi zagadnieniami, jak: kierunek indywidualistyczny w pedagogice współczesnej, nauczanie jednostkowe czy masowe, zindywidualizowane nauczanie zbiorowe, różne sposoby indywidualizowania itd. Słuszne jego nawoływanie: „Nauczaj całą klasę, ale jednocześnie staraj się indywidualizować"**) staje się niestety coraz większą utopją wobec coraz bardziej przepełnionych klas.

Indywidualizowanie wychowania jest konieczne z punktu widzenia społecznego, któremu dostarcza przewodników duchowych i twórców lepszej przyszłości. Indywidualności muszą jednak być podporządkowane interesom ogółu. Przesadny indywidualizm przynosi tylko szkodę społeczeństwu, ponieważ jest oparty na egoizmie. Należy więc w wychowaniu tępić wybujały i szkodliwy indywidualizm. Zdaniem Foerstera „indywidualność musi umrzeć, ażeby osobowość mogła się narodzić".

Literatura:

J. Kerschensteiner: *Charakter, jego pojęcie i wychowanie.*
B. Nawroczyński: *Zasady nauczania.*
B. Nowroczyński: *Uczeń a klasa.*
J. Melchertówna: *Zagadnienia pedagogiczne.*

Poznań. Stefanja Czarnecka.

---

*) Przedstawimy te typy w jednym z późniejszych artykułów.
**) B. Nawroczyński: *Uczeń a klasa*, str. 136.

UWAGI O PRACY SPOŁECZNEJ WŚRÓD MŁODZIEŻY NA TERENIE SZKOŁY.

W ostatnich czasach jesteśmy świadkami intensywnego rozwoju przeróżnych organizacyj wśród młodzieży naszych szkół. Nauczyciel bywa zwykle opiekunem jednej (lub więcej) komórek organizacyjnych (kółek, drużyn itd.), rozwijających się na terenie danej szkoły. Praca to odpowiedzialna ale i wdzięczna, boć przecież kontakt nauczyciela z młodzieżą poza terenem normalnej lekcji szkolnej otwiera przed nim nowe horyzonty, nowe możliwości pedagogiczne; nastręcza atoli również i nowe zagadnienia.

Jednem z nich jest niewątpliwie sprawa, w jaki sposób wpleść i związać organicznie pracę społeczną młodzieży z całokształtem pracy szkolnej.

Zapewne, że w klasach niższych szkoły powszechnej sprawa ta znalazła szczęśliwe rozwiązanie dzięki wprowadzeniu nauczania łącznego, w oparciu o wartości danego regjonu.

Inaczej atoli wygląda sprawa w klasach wyższych, gdzie w dalszym ciągu klasyfikuje się młodzież według postępów w poszczególnych przedmiotach nauczania oraz sprawowania się.

Tymczasem doświadczenie uczy, że podobnie jak mamy wśród młodzieży rozmaite poziomy uzdolnień do nauk, tak z drugiej strony spotykamy się w szkole z różnem nasileniem aktywności społecznej wśród uczniów.

Obok uczniów biernych pod względem społecznym spotykamy typy — nazwijmy je „wybitnie społeczne“ — które wyjątkowo silnie są zainteresowane i zaangażowane działalnością w danej organizacji uczniowskiej (nierzadko w kilku), przyczem nie jest rzeczą wykluczoną, że dzieje się to nawet z uszczerbkiem dla pracy w poszczególnych przedmiotach nauczania.

Czy atoli mechaniczne ograniczenie pola pracy w organizacjach uczniowskich będzie w odniesieniu do wspomnianego typu uczniów pociągnięciem właściwem z pedagogicznego punktu widzenia? Nie sądzę. Wątpliwą bowiem jest rzeczą, czy odsunięcie ucznia (choćby nawet czasowe w formie urlopu) od umiłowanej pracy w harcerstwie, czy kółku krajoznawczem wzbudzi w nim zwiększony zapał do pracy dla osiągnięcia lepszych stopni w naukach, co zresztą z punktu widzenia wychowania społecznego byłoby rzeczą nie bardzo pożądaną.

Z drugiej strony pozbawianie na tej drodze danej komórki organizacyjnej członków aktywniejszych, zwykle wyróżniających się większą inicjatywą, nie może nie odbić się ujemnie na rozwoju właściwej pracy społecznej młodzieży szkolnej, zgrupowanej według swoich zainteresowań i zamiłowań w tej lub owej organizacji uczniowskiej na terenie szkolnym.

W związku z powyższem stoimy wobec potrzeby takiego systemu wartościowania pracy szkolnej naszej młodzieży, by również i żywsza działalność społeczna w organizacjach uczniowskich mogła znaleźć w nim swój wyraz.

Narazie wypadnie nam zużytkowywać w różnych przedmiotach nauczania, oczywiście w granicach możliwości, prace i materjały, czerpane z łona poszególnych organizacyj uczniowskich i naodwrót; w ten sposób zmniejszymy bodaj choćby o odrobinkę tę sztuczną przepaść, która nierzadko jeszcze dzieli nauczanie od życia i pracy w organizacjach uczniowskich.

Krotoszyn (woj. poznańskie). Józef Fietz.

ŚWIETLICE SZKOLNE.

Kol. Urbański w Nr. 4 *Przyj. Szkoły* r. 1933 poruszył sprawę niezmiernej doniosłości, a mianowicie kwestję organizowania świetlic szkolnych.

Słusznie kol. Urbański pisze, że świetlice szkolne na naszym terenie są mało znane. Na terenie jednak innych kuratorjów istnieją świetlice szkolne od szeregu lat i cieszą się wydatnem poparciem tak ze strony władz szkolnych, jak i rodziców, zrzeszonych w komitetach rodzicielskich. Zwłaszcza komitety rodzicielskie przeznaczają poważne kwoty na podtrzymanie działalności świetlic szkolnych. Z tego też powodu wewnętrzne urządzenie świetlic i sama ich działalność są bez zarzutu, a pobyt dzieci w nich jest czemś tak atrakcyjnem i koniecznem, że lokale z reguły pomieścić nie mogą świetliczan.

Na naszym terenie sprawa ta przedstawia się — niestety — znacznie gorzej. Dopiero odniedawna przystąpiono do organizowania świetlic szkolnych. Zrealizowaniu postulatu zakładania większej liczby świetlic stoi na przeszkodzie obok braku funduszów brak odpowiednich sal. Jest bowiem dla każdego pracownika oświatowego rzeczą jasną, że ze względu na specyficzny charakter pracy świetlicowej usunąć należy to wszystko, co dzieciom przypomina salę szkolną z jej dodatniemi i ujemnemi stronami. Twierdzenie kol. Urbańskiego, że „więcej zatem, niż to się dzieje w toku normalnej nauki, pozwalamy dzieciom na poruszanie się z miejsca na miejsce, na pomaganie sobie w pracy, na zajmowanie się ulubionym przedmiotem w ściślejszem kółku rówieśników, o ile tylko poruszanie się takie nie przeszkadza innym dzieciom i nie zagraża porządkowi i dyscyplinie szkolnej“

— nie jest z punktu widzenia pracy świetlicowej zbyt ścisłe, jak to wykażę w dalszym ciągu. Wynika z tego, że świetlica nie powinna się znajdować w sali szkolnej. Na świetlicę przeznaczyć należy salę dużą, jasną, odpowiednio umeblowaną, zaopatrzoną w dobrze dobrany księgozbiór, czasopisma dla młodzieży, gry i zabawy. Świetlica bowiem niekoniecznie musi dążyć do powiększenia zasobu wiedzy świetliczan, a raczej dbać o wychowanie ich na pożytecznych członków państwa. W ostatecznym tylko wypadku świetlica mieścić się może w sali, w której przed południem odbywa się nauka. Atmosfera szkolna bowiem nie pozwala nam na realizowanie zajęć świetlicowych w całej pełni a tem samem nie daje pożądanych rezultatów.

Dalszym niezmiernie ważnym postulatem uzyskania dobrych wyników jest kwestja: komu powierzyć kierownictwo całej pracy w świetlicy. Oczywiście pracę tę prowadzić powinien tylko pracownik odpowiednio przygotowany. O ile zaś na terenie szkolnym nie można znaleźć takiego pracownika, pracę powierzyć należy członkowi grona nauczycielskiego. Słusznie bowiem pisze kol. Urbański, że „od właściwego doboru osób i uświadomienia ich o traktowaniu dzieci i ich pracy w dużej mierze zależne jest powodzenie i rozwój świetlicy". W związku z tem zgodzić się jednak nie mogę na propozycję kol. Urbańskiego, aby pracę tę powierzyć osobom, pochodzącym z poza grona nauczycielskiego (można to uczynić tylko wtedy, o ile dana osoba do pracy świetlicowej jest specjalnie przygotowana). Praca kierownika i pracownika świetlicowego — to nie dyżury, jak twierdzi kol. Urbański; nie jest również ich jedynym obowiązkiem pilnowanie porządku i utrzymywanie dyscypliny, gdyż m. zd. kwestja utrzymania karności w świetlicy wogóle nie istnieje. Pracownik świetlicowy jest organizatorem, umiejętnie kierującym wszystkiemi zajęciami, dbającym o to, by wszyscy świetliczanie byli odpowiednio zatrudnieni.

Świetlica — to przedewszystkiem czynnik wychowawczy; kwestja natomiast zdobywania wiadomości — jakkolwiek bardzo pożądana — jest kwestją dobrej woli świetliczan. Jeżeli na plan pierwszy wysunąć należy zagadnienia wychowawcze, to tem samem nie może być mowy o tem, by „usunąć elementy, nie umiejące podporządkować się ogólnie przyjętym zasadom, na których odbywa się współżycie ludzi z ludźmi".

Ze świetlicy nie można nikogo usuwać, jak również nie można nikogo zmuszać, by uczęszczał do niej. Można jedynie zachęcać do brania udziału w zajęciach świetlicowych, a atrakcyjny i wolny od przymusu i rygoru szkolnego charakter zajęć świetlicowych ułatwi nauczycielowi pracę. Największą oczywiście starannością i pieczołowitością otoczyć należy te właśnie jednostki, które usunąć radzi kol. Ur-

bański. Wyrządzonoby tym dzieciom a pośrednio i całemu społeczeństwu szkodę, gdyby usunięto ze świetlicy właśnie te jednostki, które w danej chwili są nastawione aspołecznie. Praca świetlicowa bowiem pozwala nam w 100% realizować postulaty, wysunięte przez naczelnika Kuratorjum O. S. Poznańskiego p. Petrykowskiego*), jak również te postulaty II Kongresu Pedagogicznego Zw. N. P. w Wilnie, które mówią o tępieniu zbyt wybujałego indywidualizmu narodu polskiego. Zresztą samo urządzenie wewnętrzne świetlicy szkolnej przyczyni się do tego, że nie będzie narzekań na brak wśród świetliczan zrozumienia konieczności podporządkowania się przyjętym przez siebie obowiązkom. (Regulaminy bowiem opracowują sami świetliczanie i czuwają nad jego przestrzeganiem.)

Nie poruszył kol. Urbański ważnej nadzwyczaj kwestji, a mianowicie: jak umożliwić korzystanie z urządzeń świetlicy dzieciom całej szkoły (np. 7-klasowej o szeregu klas równoległych). Dzieci tych jest bardzo dużo, znajdują się one na różnych poziomach przygotowania i rozwoju umysłowego. Kwestja więc, czy świetlica ma być międzyklasowa t. zn. każdego dnia otwarta dla wszystkich dzieci, czy też tylko dla dzieci pewnych klas (np. kl. IV w poniedziałki tylko) w ściśle określonych dniach, należy do ważnych. Uważam, że międzyklasowa świetlica ze względów wyżej przytoczonych, nie powinna mieć racji bytu, że raczej należałoby organizować świetlice dla dzieci w określonym wieku. Należy więc zgóry ustalić, w których dniach poszczególne klasy korzystać z niej mogą. Nie jest przecież do pomyślenia fakt, aby komukolwiek udało się zorganizować przy jednej szkole szereg świetlic.

Stwierdzić wkońcu wypada, że tam, gdzie jest brak najelementarniejszych warunków, umożliwiających pomyślny rozwój świetlicy — t. zn., gdzie niema odpowiedniego lokalu, bibljoteki, czasopism, pracownika świetlicowego, wyszkolonego lub przynajmniej orjentującego się w zagadnieniach pracy świetlicowej, nie należałoby jej organizować zbyt pochopnie a raczej poczekać.

Jeżeli również chodzi gronu nauczycielskiemu jedynie o to, by najuboższa dziatwa szkolna miała gdzie odrabiać zadania szkolne lub spędzić kilka godzin w możliwych warunkach, to można na ten cel bez dużych zachodów przeznaczyć którąkolwiek klasę. Lecz nie nazywajmy wtedy tego lokalu świetlicą a zajęć wyżej wymienionych zajęciami świetlicowemi. Wyrządzamy bowiem tej tak ważnej i skutecznej formie pracy wychowawczej niepowetowaną szkodę, wprowadzając naszych wychowanków w błąd

*) Petrykowski: *Klasa jako grupa społeczna.*

i odstręczając ich od korzystania już po opuszczeniu murów szkolnych z dobrodziejstw, jakie daje należycie urządzona i prowadzona świetlica „nieszkolna".

Bibljografja:

Regulski, Malinowski i Sosiński: *Świetlica.*
Rembowski: *Gry i zabawy zespołowe.*
Ferrière: *Samorząd uczniowski.*

Poznań. Józef Menzel.

INDYWIDUALIZACJA MŁODZIEŻY W SZKOLE POWSZECHNEJ.

Rysem charakterystycznym naszych czasów jest hasło: „Wszystko dla dziecka". Od sposobu wychowania dziecka bowiem zależy, czem w przyszłości będzie młodzież i czy dotrzyma kroku w rozwoju kulturalnym z innemi narodami. Szkoła powszechna jako publiczna jest zbiorowiskiem dzieci o różnych charakterach i z różnem wychowaniem domowem. Różnemi więc środkami ma się na nie oddziaływać. Innego bowiem ustosunkowania się nauczyciela potrzebują dzieci opuszczone, zupełnie pozbawione opieki domowej, innego dzieci zaniedbane, któremi rodzice lub opiekunowie zajmują się w sposób niedostateczny lub szkodliwy pod względem fizycznym, moralnym albo umysłowym, innego oddziaływania szkoły potrzebują dzieci krzywdzone, które są przez rodziców lub opiekunów narażane na niesłuszne cierpienia fizyczne lub moralne, innego wreszcie dzieci nienormalne — niedorozwinięte, wymagające specjalnego prowadzenia, którego rodzice lub opiekunowie nie są w stanie im zapewnić. Następnie inaczej ma się prowadzić dzieci zdolne — ambitne o starannem wychowaniu domowem. Z tej różnorodności typów dziecięcych w szkole wynika trudność indywidualizowania, która wymaga znajomości dusz pojedyńczych dzieci przez nauczycieli, by móc skutecznie je rozwijać indywidualnie i zbiorowo.

Celem więc nauczyciela będzie wychowanie i kształcenie dzieci, ewentualnie i poprawianie ich zapomocą nie kary, lecz środków wychowawczych, opartych na zasadach rodzicielskiej opieki nad dziećmi, wzajemnego zaufania i sympatji. Dziecko ma widzieć w wychowawcy przyjaciela, doradcę, ojca a nie wroga — a zaufanie łatwiej wzbudzić do jednej osoby, niż do kilku. Nauczyciel musi zespolić się z młodzieżą, stać się jej przyjacielem, zniżyć się nieraz do poziomu pojęć dziecinnych, ażeby przez to pojęcia te podnieść do wysokości własnej inteligencji; trzeba więc nieraz mówić z dzieckiem jak dziecko, zżyć się z dziećmi i rodzicami, zyskać ich miłość, zaufanie i szacunek, stać się ich szczerym opiekunem i kierownikiem, wnikać w dusze dziecięce

i odpowiednio je kształcić przez dobieranie środków, odpowiadających poszczególnym typom dzieci. Nad postępowaniem z dziećmi według obecnych haseł pedagogicznych ma panować zasada miłości i współczucia, gdyż tak dzieci anormalne jak i normalne potrzebują nie kary, lecz opieki, pomocy, a przedewszystkiem serca. Ponadto trzeba wychowaniem doprowadzić do tego, by u dzieci pociągom, ujemnie działającym, przeciwdziałały nietylko powaga i doświadczenie samego wychowawcy, ale zrozumienie istoty zła i wewnętrzne przekonanie wychowanka.

Nauczyciel, chcąc dokładnie poznać psychikę dziecka, musi obserwować je podczas pracy. Dobrze jest, jeżeli się prowadzi karty indywidualności i notuje się, od kiedy dziecko zaczyna trwać stale przy pracy, jaką pracę wykonuje najchętniej i jak długo przy niej trwa, jakie posiada indywidualne właściwości w przykładaniu się do poszczególnych zajęć, jakie zajęcia coraz trudniejsze wybiera i jaką posiada wytrwałość w pracy. Dalej notować trzeba postępowanie należyte i nienależyte w czynach dziecka, jego czyny nieporządne, czy dziecko odpowiada na wezwanie, gdy jest przywołane itd. W ten sposób można dokładnie poznać indywidualne charaktery i temperamenty dziecka, jego stosunek do pracy, zachowanie się, uległość czy krnąbrność, jego stronę psychiczną i fizyczną; w ten sposób można później łatwiej kierować ku dobremu a eliminować złe skłonności. Ku temu nadarzają się sposobności podczas lekcyj i podczas przerw. Pewno, że indywidualizacja dzieci w niektórych szkołach z przyczyn technicznych nie może być tak przeprowadzana, jak przeprowadzała ją dr. Marja Montessori, która jako lekarka np. naukę gimnastyki prowadziła z punktu widzenia lekarskiego. Z uwagi na to, że u małych dzieci kościec jest niewykształcony, chrząstki miękkie, więc wprowadzała gimnastykę stosowną do ich rozwoju fizycznego: inną dla dzieci o członkach wydłużonych, inną dla dzieci o członkach zbyt krótkich, a inną dla dzieci normalnie rozwiniętych. Dzieliła dzieci nie na oddziały podczas gimnastyki, lecz według rozwoju fizycznego. System ten dałby się przeprowadzić i w naszych warunkach, szczególnie w szkołach niżej zorganizowanych.

Współczesny ruch reformatorski na polu wychowania i nauczania, oparty na prawdach rozwoju życia i stwierdzony naukowemi doświadczeniami, uwalnia ucznia i nauczyciela z więzów szablonu i daje obydwom możność rozwinięcia własnej indywidualności. Obecnie bowiem praca w szkole musi być przystosowana do kulturalnych potrzeb teraźniejszości i pogodzona z wymaganiami współczesnej psychologji eksperymentalnej.

Życie samo wymaga dzisiaj więcej pracy i silniejszego rozwinięcia wszystkich praktycznych uzdolnień. Szkoła ma wychować młodzież dla życia i zgodnie z duchem czasu. Na podstawie wy-

ników badań nad przejawami duszy dziecka dochodzi się do poznania, że nietyle przedmiot nauki ile podmiot, a więc samo dziecko ma być miarą, jak i czego mamy uczyć.

Dziś jeszcze aktualne wskazówki metod w stosunku do dzieci, stosowanych tak indywidualnie jak i zbiorowo, podaje już Grzegorz Piramowicz w *Powinnościach nauczyciela*, gdzie mówi między innemi, że „dzieci nie mogą być zdrowe bez wesołości i rozrywek. Trzeba dzieciom dawać wolność zadawania pytań i wątpliwości i takowe z łagodnością a dokładnie rozwiązywać. Trzeba chodzić z niemi na wycieczki, wymyślać gry różne, zachęcać do nich, a podczas zabaw poznawać dusze dziecięce i odpowiednio je formować". Szczególnie dzisiaj, kiedy szkoła ma przedewszystkiem wychowywać w duchu państwowo-twórczym, jest poznanie usposobień młodzieży bardzo konieczne. Także Kerschensteiner twierdzi, że celem szkoły publicznej jest wychowanie państwowo-społeczne, gdyż obywatel, wychowany społecznie, jest człowiekiem, który zna nietylko zadania, odnoszące się do jego osoby lecz i do całego narodu, a posiada dość siły i woli, by życie oddać na usługi obydwu zadań. Warunkiem spełnienia tej służby społecznej jest samodzielność w myśleniu i działaniu.

Podczas przerw w nauce można najlepiej obserwować samodzielność młodzieży i jej zmysł organizatorski: jak jedni porządkują klasę, otwierają okna, sprzedają w sklepiku szkolnym a inni organizują zabawy na podwórzu itp. Również na godzinach szkolnych można zarysować obraz pracy, zmierzający do usamodzielnienia i zindywidualizowania procesu myślowego dzieci. Nadarzają się to tego sposobności na lekcjach języka polskiego. Można bowiem zapomocą testów odpowiednio przygotowanych badać inteligencję dzieci. Naprzykład podaje się dzieciom słowa oderwane, urywkowe, które dzieci mają zebrać w logicznie powiązane opowiadanie. Słowa te wypisuje się na tablicy, a dzieci po przeczytaniu z tablicy wyrazów układają w myśli opowiadanie, a po pewnym czasie popisują się pomysłowemi i oryginalnemi opowiadaniami. Następnie opowiadania te wpisują do zeszytów szkolnych. Po ogólnem przeglądnięciu zadań, każe się czytać zadania tym dzieciom, u których zauważyło się usterki ortograficzne lub w składni. Poprawę tych usterek przeprowadzają sami uczniowie. Podczas takich ćwiczeń nauczyciel poznaje fantazję poszczególnych dzieci, biegłość w rozumowaniu, samodzielność w myśleniu, naśladownictwo lub tępotę umysłową itp.

Również do poznania indywidualności dzieci najmłodszych, pierwszego oddziału i do wyrabiania tej indywidualności i samodzielności u nich (gdyż o te dzieci najwięcej nam chodzi ze względu na późniejsze kształtowanie charakterów), nadarza się sposobność na lekcjach nauczania łącznego. Można bowiem zachęcać

dzieci do samodzielnego powtarzania wszystkich opowiadań, które słyszały, unikając ze swej strony stawiania pytań. Tematów do opowiadania dostarczą wycieczki, zdarzenia szkolne i wydarzenia domowe w życiu dzieci. W tych opowiadaniach można poznać duszę dziecka. Ważnym czynnikiem jest również ośmielenie dzieci do stawiania pytań; dlatego należy pobudzać, by jak najczęściej stawiały pytania. Aby to osiągnąć, zawieszam np. stosowny obraz na tablicy, polecam dzieciom, aby dobrze się przypatrzyły, a o ile czego nie rozumieją, zapytały. Na pytania sama nie odpowiadam, gdyż zawsze prawie znajdą się chłopcy, którzy wiedzą to, czego inni nie wiedzą, i sami dają drugim odpowiedzi, a ja tylko poprawiam. Nauka jest żywa i interesująca. Po dyskusji następuje samodzielne zebranie poszczególnych postrzeżeń w całość. Jeżeli dziecko nie może wszystkiego wypowiedzieć, przychodzi mu w porę rysunek. Rysunkiem bowiem wszystko wypowie, gdyż rysunek jako twórcza praca dziecka jest probierzem zrozumienia danej rzeczy przez dziecko.

Dalej do poznania indywidualności małych dzieci służy zabawa, np. zabawa w cenzurowanego. Jedno dziecko wychodzi na środek klasy, a inne zamiast mówić coś o niem — piszą. Następnie chłopiec odwraca się twarzą do tablicy i słucha, jak inni czytają to, co o nim napisali. Skoro po głosie które pozna, poznane wychodzi na środek, a pierwsze wraca na miejsce. Dzieci w zabawie tej wypowiadają samodzielne sądy, oparte na obserwacji, piszą bowiem o uczniu jego indywidualne cechy: że wchodzi do klasy po dzwonku, ma brudną szyję i ręce, nie umie czytać ani pisać itp. O innym wygłaszają znów inne sądy. Dzieci bardzo lubią podobne zabawy, a nauczyciel poznaje w niej indywidualne zdolności i skłonności dziatwy.

Najlepiej uwydatnia się naiwna, szczera i swobodna dusza dziecka w wypracowaniach piśmiennych. Każde bowiem dziecko pisze w szkole swoim własnym językiem, swoją gwarą, zupełnie samodzielnie bez żadnej pomocy, a nauczyciel przez poznanie duszy dziecka ma możność w pracy uwzględniania indywidualności poszczególnych dzieci.

Szkoła nie powinna stosować do dzieci przymusu lecz swobodę. Przy swobodnym nastroju dzieci tracą niepewność i nieufność, ożywiają się i dają poznać swoje „ja", które zazwyczaj, zwłaszcza starsze, niechętnie zdradzają. Owa swoboda jest korzyścią dla dzieci, gdyż z niej płynie przywiązanie do szkoły, do nauki w niej udzielanej i jej kierownika; nauczyciel zaś ma w niej najobfitsze źródło obserwacji: poznania swych dzieci i duszy dziecięcej wogóle, co również czyni mu pracę miłą, ciekawą i żywą.

Zwierzyce (woj. krakowskie). Marja Filipkowa.

FORMY WYCHOWANIA OBYWATELSKIEGO NA TERENIE SZKOŁY POWSZECHNEJ.

Szczytne hasło wychowania obywatelskiego, które z trybuny sejmowej rzucił niegdyś śp. min. Czerwiński, a które dziś wprowadza wytrwale w czyn min. Jędrzejewicz, rozchodzi się coraz bardziej po sercach wszystkich nauczycieli. Hasło to dociera do wszystkich prawie szkół polskich, przedewszystkiem zaś aktualność jego i wysokie walory odczuwa dziś nauczycielstwo kresowe.

Jeżeli rzucimy okiem na ustrój naszych sąsiadów, na system wychowania młodzieży w Niemczech i w Sowietach, to oczywiście ogarnie nas obawa o naszą przyszłość. Młody faszysta we Włoszech ćwiczy od lat najmłodszych, podobnie ćwiczy i młody komunista w Sowietach, a szczególnie ruchliwymi na tem polu są Niemcy. W krajach tych młodzież już od wczesnego zarania ćwiczy nietylko fizycznie ale przedewszystkiem duchowo. Kuje się w ogniu codziennej praktyki charakter obywatelski, mający zadecydować o przyszłych dziejach narodów. Nie jest dla nas dziś żadną tajemnicą, do czego dąży Hitler i jego system. Nie możemy przyglądać się z założonemi rękoma „robocie“ bolszewików, musimy myśleć o naszej przyszłości, która nie w ilości karabinów i armat, lecz w sercach obywateli znajdzie swój wyraz żywotny. Kształcenie i wychowanie przyszłych charakterów obywatelskich, zdolnych do największych poświęceń dla państwa, rozumiejących i znających obowiązki względem państwa, należy przedewszystkiem do szkoły powszechnej jako instytucji publicznej, skupiającej szerokie masy młodzieży z pośród najrozmaitszych warstw społecznych.

Dziś pragnę rzucić parę luźnych uwag, dotyczących form pracy nad obywatelskiem wychowaniem młodzieży.

Do osiągnięcia tego celu zdążać należy wytrwale i metodycznie. Przedewszystkiem każdy nauczyciel musi sobie ułożyć plan pracy, winien on również starać się wydobyć wszelkie walory wychowawcze, tkwiące w przedmiotach naukowych. Uroczystości szkolne, poranki i akademje winny nosić zawsze atmosferę, w której najlepiej wzrasta uczucie obywatelskie.

Jest bardzo wiele szkół, które mają szczególne warunki po temu, by realizować ideał wychowawczy. Nieomal przy wszystkich szkołach miejskich a także i wiejskich znajdują się dosyć obszerne sale gimnastyczne. Uważam, że ideał wychowania obywatelskiego znajduje najlepsze warunki realizacyjne w działaniu zbiorowem, w gromadzie. Wychowanie obywatelskie wymaga ciągłości i jednolitości. Niewiele zdziała jeden nauczyciel, który w odosobnieniu będzie się starał wychować swą klasę w tym

kierunku, a to z tego powodu, że na rok przyszły może nastąpić zmiana wychowawcy, może np. być przeniesiony i praca jego zostanie przerwana. Trzeba jednak zbiorowego wysiłku całego nauczycielstwa na terenie szkoły powszechnej, by do tego nie dopuścić. Tu musi imponować dzieciom zbiorowy autorytet społeczny i wychowawczy wszystkich nauczycieli. Z tych też względów uważam, że w sali gimnastycznej winny się odbywać wspólne modlitwy poranne, w sali winny znajdować się sztandar szkolny, godło państwowe, portrety naszych bohaterów narodowych. Po wspólnej modlitwie, połączonej ze śpiewem religijnym, kierownik szkoły oraz nauczyciele mają tu doskonałą okazję do omówienia najaktualniejszych spraw, obchodzących całą szkołę; nie tracą przytem czasu na gonienie z okólnikami po klasach, kiedy to nauka doznaje przerw i rozprasza się uwaga dzieci.

Poza tem na sali gimnastycznej w związku z ważnemi rocznicami narodowemi, których kalendarjum winno się znajdować w sali, nauczyciele wzgl. kierownik naprzemian omawiają nasze położenie państwowe, nawiązują stale do współczesnego życia i aktualnych potrzeb. Na tym gruncie starają się urabiać młodzież w kierunku odczuwania przez nią potrzeb państwowych, w kierunku pracy nad ulżeniem współobywatelom. Po pogadance należy odśpiewać jako zastosowanie odpowiednią pieśń patrjotyczną, historyczną. Często dzieci same potrafią przemawiać do dzieci. Trzeba i ten moment wyzyskać. Przy omawianiu np. potrzeby floty państwowej uczeń klasy 7-ej może śmiało podjąć się wygłoszenia krótkiego ale dobitnego referatu, co podnosi wartość wychowawczą takiego przemówienia. Z drugiej strony uczniowie zaprawiają się już na ławie szkolnej do wszelkiego rodzaju przemówień, wyrabiają w sobie śmiałość i inicjatywę: czynniki, które im będą bardzo potrzebne a nawet konieczne w ich przyszłem życiu obywatelskiem. Uczeń, który czuje się przez ogół zmuszony do wygłoszenia pogadanki, zaczyna szukać odpowiedniej literatury i przekona się, że umie sobie sam poradzić w potrzebie. Zapewne i w przyszłości będzie umiał przygotować prelekcję, skoro zażąda tego od niego organizacja, do której będzie jako dorosły obywatel należał.

Jak z powyższego widzimy, sala gimnastyczna może w braku innej oddać dobre usługi w dziedzinie wychowania obywatelskiego. Na sali takiej winny być urządzone sceny, kulisy, by młodzież mogła od czasu do czasu odgrywać sztuczki teatralne, odpowiednio przystosowane do ducha wychowania obywatelskiego.

Jeżeli nie równie ważnym, to może jeszcze ważniejszym czynnikiem wychowania państwowego są odpowiednio zorganizowane i prowadzone na terenie szkoły świetlice. W nich winny

się znajdować różne czasopisma dla dzieci i młodzieży, których wychodzi w kraju dość dużo. *Płomyk*, *Płomyczek*, *Młody Polak*, *Moje Pisemko*, *Orli Lot*, *Ziemia*, *Czyn Młodzieży* itp. pisemka, redagowane po myśli wychowania obywatelskiego, winny się znajdować w świetlicy szkolnej.

Poza tem istnieje cały szereg powieści i nowelek na podobne tematy, których wyzyskaniem winny się zająć świetlice szkolne. Dla milszego i bardziej towarzyskiego spędzenia czasu należy zaopatrzyć świetlicę w gry i zabawy towarzyskie. W świetlicy winny też być portrety naszych bohaterów narodowych oraz patronów różnych organizacyj, istniejących na terenie szkoły itp.

W atmosferze swobody i zgodnej współpracy najlepiej rozwijają się w dziecku charakter i poczucie obywatelskie, dlatego też nie można poprostu pominąć tej tak ważnej formy wychowania, jaką jest świetlica. Widziałem już wiele dobrze prosperujących świetlic uczniowskich. Sam wygłosiłem niejeden wykład, posługując się lampą projekcyjną wzgl. epidjaskopem. Szczególnie epidjaskop oddaje poprostu nieocenione usługi w pracy świetlicowej, ponieważ każdą pogadankę możemy równocześnie ilustrować dowolnemi obrazkami z gazet wgl. książek, nie niszcząc przytem zupełnie książki czy gazety. Przy pogadankach ilustrowanych młodzież bardziej skupia uwagę na omawianym przedmiocie, zainteresowanie jej wzrasta, poza tem daleko lepiej odczuwa to, co w danej chwili słyszy i widzi. Nie trzeba dodawać, że ilustracje wbijają w pamięć fakta i co się z tem łączy, przedłużają przeżycia psychiczne, doznane w czasie prelekcji. Jeżeli młodzież przyzwyczai się do odwiedzania świetlicy, to potem będzie odczuwała konieczną potrzebę przebywania w niej codziennie. Aby do tego doprowadzić, należy przy jej organizowaniu tak ułożyć program zajęć początkowych, by ten potrafił odrazu zaimponować młodzieży, by porwał ją za sobą. W każdej świetlicy winna leżeć na stole książka obecności, którą opiekuje się dyżurny. Do tej książki dzieci wpisują swoje przybycie do świetlicy, kiedy zaś odchodzą, zapisują godzinę odejścia. W ten sposób nauczyciel ma możność kontroli obecności nawet w dni, w których w świetlicy być nie może, prócz tego dzieci czują się bardziej zobowiązane do uczęszczania.

Organizacje szkolne jak koła młodzieży Polskiego Czerwonego Krzyża, harcerstwo, kółka krajoznawcze, przyczyniają się w znacznej mierze do urobienia charakteru obywatelskiego dziecka. Przez życie społeczne w tych organizacjach dziecko odczuwa potrzebę zrzeszania się w celach wspólnych, których nie podobna zrealizować jednostce. Na tej kanwie dziecko odczuje i zrozumie konieczność współpracy wszystkich obywateli dla dobra

państwa i dla osiągnięcia własnego szczęścia. Z chwilą zaś, kiedy dzieci zrozumieją potrzebę stworzenia silnego społeczeństwa, bez którego niema silnego państwa, będą się napewno w życiu przyszłem starały postępować tak, by przez swe postępowanie przyczynić się do wzmocnienia więzów społecznych całego narodu. Muszą jednak znać formy powstawania tych więzów, muszą to wszystko przeżyć w minjaturze na terenie szkoły powszechnej, w której zdobyły zadatki tego obywatelskiego charakteru, muszą odczuć, że dzięki takim a nie innym zabiegom wychowawczym w szkole ukształtował się w nich taki a nie inny charakter. Jeżeli do tego zrozumienia dojdą, wtedy będą rozporządzały gotowym już zasobem środków i form, które wprowadzą w swoje przyszłe życie społeczne dla państwa.

Rzucam tych parę luźnych uwag w nadziei, że pobudzą one kolegów do tem intensywniejszej pracy w dziedzinie wychowania obywatelsko-państwowego, że formy, podane przeze mnie, przyczynią się do ułatwienia mu pracy wychowawczej dla dobra państwa, które leży w silnych, społecznych charakterach przyszłych pokoleń. Od nas zależy przyszłość naszego narodu i państwa, dlatego w pracy około wychowania obywatelsko-państwowego winniśmy się wspierać swemi doświadczeniami, poczynaniami na terenie szkoły. Ze wspólnego wysiłku, z wspólnych trudów, powstanie napewno typ obywatela-bojownika, jakiego życzył sobie śp. min. Czerwiński.

Knurów (woj. śląskie). Zygmunt Gryń.

WAŻNE SPOŁECZNE ZNACZENIE LEKARZA W SZKOLE.

Gdy swego czasu postanowiono kasować posady lekarzy szkolnych względnie ograniczono ilość godzin ich zajęcia w szkole, zaczęto bardzo ubolewać nad tem. Wykazywano przytem, jak wielkie straty poniesie społeczeństwo wskutek tego i jak znowu stan zdrowia dzieci podupadnie, który dotąd dzięki staraniom lekarzy szkolnych bardzo się poprawiał, zwłaszcza co do schorzeń na gruźlicę, choroby zakaźne, cierpienia zębów itp. Bezwarunkowo wszystko to jest bardzo ważne, natomiast za mało nacisku położono jeszcze na innym fakcie, a mianowicie na społecznem znaczeniu lekarza w szkole, względnie na szkodach, wywołanych nowym stanem rzeczy.

Dobrze każdy wie o tem, że społeczeństwu naszemu jeszcze bardzo daleko do tego, by żyło według zasad higjeny i do tychże się stosowało. Świadczą o tem najlepiej kartki na każdym

kroku pełne nakazów czy zakazów w sprawie zachowywania przepisów higjeny i czystości. Te napisy dowodzą, że ludzie tych zasad albo nie znają zupełnie, albo też wprawdzie je znają ale nie zostali w tych zasadach wychowani tak, że nie weszły one im niejako w krew. Natomiast żywiliśmy i żywimy tę niepłonną nadzieję, że przyszłe pokolenie może będzie postępowało inaczej, jeżeli dziecko już od najmłodszych lat przyzwyczai się do lekarza, słuchać będzie jego poleceń, dbać będzie o swe zdrowie, gdy będzie słuchało pogawędek higjenicznych i będzie kontrolowane często co do czystości. Uczniowie starsi znów mają sposobność (względnie mieli), słuchania wykładów higjeny w klasie VII z ust lekarza-fachowca.

Uczy się też dzieci w szkole uważać na zdrowie nietylko swoje ale i innych przez rozmaite przepisy, dotyczące zwalczania chorób zakaźnych. Wątpię też bardzo, by kiedyś potem, gdy taki osobnik zostanie sam ojcem lub matką, mógł ukrywać w domu chorobę zakaźną, zwłaszcza gdy był dobrze uświadomiony, jak ta choroba wygląda, czego również nauczyć się mógł w szkole.

To też z prawdziwą przyjemnością każdy lekarz szkolny konstatował, jak z roku na rok zyskuje on między młodzieżą coraz więcej zaufania i jak ona się garnie do niego po poradę lub wyjaśnienia nietylko wtedy, gdy jest chora, ale i w innych wypadkach.

Dzieci są bardzo wdzięcznymi pacjentami i zachowują później to uczucie nieraz na całe życie w pamięci zwłaszcza, gdy lekarz uchronił kogoś w młodym wieku od ciężkiej choroby, kalectwa lub śmierci. Niestety u starszych wdzięczność ta jest rzadsza a raczej szybko zapomina się o tem, że lekarz komuś pomógł, wyleczył go lub uratował mu życie. Publiczność, zwłaszcza w Kasach Chorych, mogąc mieć w każdej chwili lekarza za darmo, uważa go za funkcjonarjusza, płaconego przez siebie, traktuje go nieraz niegrzecznie i nie słucha jego poleceń, mniemając, że czyni on wszystko tylko na korzyść instytucji a nie chorego. Z pewnością inaczej traktować będą lekarza ci, którzy wychowali się w szkole w zasadach higjeny, stykali się często z lekarzem i wiedzą, ile społeczeństwo zawdzięcza medycynie.

Narzeka się i wygaduje często na lekarzy, ma się do nich rozmaite, nieuzasadnione pretensje i nieraz się ich nawet lekceważy. A jednak jak inaczej wygląda cała ta sprawa, gdy się zdarzy jakaś katastrofa, nagła choroba lub wybuchnie epidemja choroby zakaźnej. Wtedy wszyscy zwracają się z utęsknieniem i szacunkiem do lekarza i słuchają ślepo jego poleceń.

I z tych powodów dążyć musimy do tego, by lekarze zpowrotem objęli swe tak ważne społecznie posterunki w szkołach.

Kraków. Dr. Adolf Klęsk.

GRA W DWUDZIESTKĘ.*)

(Szkic lekcyjny na oddział I.)

Tak dzieci nazwały ćwiczenia w technice dodawania i odejmowania. Na czem one polegały i jak były zorganizowane, omówimy po podaniu genezy i opisu gry.

I.

1. Geneza gry. W miesiącu marcu zorganizowane były lekcje w oddziale I na temat: „Zabawa w sklepik". Dzieci do tej zabawy przygotowywały się przez cały tydzień. Wśród wielu zajęć przygotowawczych przygotowanie pieniędzy zajęło nam sporo czasu. Dzieci doskonale wyczuwały i zdawały sobie sprawę z tego, że bez monet zabawy zorganizować nie będzie można. Trzeba więc zrobić pieniądze. Jak zrobić — oto główne zagadnienie, które całą klasę w tej chwili interesuje.

Zastanawiamy się wspólnie z dziećmi i dochodzimy do wniosku, że trzeba będzie najpierw postarać się o prawdziwe pieniądze (monety), obejrzeć je jeszcze raz dokładnie i dopiero pomyśleć, jak i z czego je zrobić.

Przynoszę dzieciom ze sklepiku szkolnego (spółdzielni uczniowskiej) monety jednogroszowe, dwugroszowe, pięciogroszowe, dziesięciogroszowe i dwudziestogroszowe. Rozdaję każdemu dziecku po jednej z wymienionych monet i nic nie mówię. Chociaż dzieci już się z niemi zapoznały przy różnych okazjach w dotychczasowych naszych zajęciach szkolnych, to jednak monety te oglądały z dużem zainteresowaniem.

Ponieważ większość już zupełnie poprawnie je czytała, więc samorzutnie w czasie obserwacji poszczególne dzieci w różnych chwilach czasu odczytywały: „20, 5, 1, 2, 10 groszy"; „Polska Pospolita Rzecz", „Pospolita Polska Rzecz", „Rzeczpospolita Polska"; słowem — różnie odczytywały.

Powstało więc pytanie: Jak trzeba prawidłowo odczytywać? Uczymy się odczytywania prawidłowego napisu na monetach i zapisujemy go na tablicy. Dzieci odczytują. Niektóre z nich zauważyły, że podobny „podpis" jest na portrecie pana Prezydenta. Odczytujemy: „Prezydent Rzeczypospolitej Polskiej".

Te dwa ostatnie słowa zapisuję na tablicy. Mamy więc dwa napisy: „Rzeczpospolita Polska" i „Rzeczypospolitej Polskiej". Porównujemy je między sobą i dochodzimy do wniosku, że te dwa napisy mówią to samo. Tutaj dzieci przypominają sobie zajęcia w klasie w dniu imienin pana Prezydenta i poranek imieninowy całej szkoły. I dochodzą do przekonania, że to tak się

*) Technika dodawania i odejmowania w oddz. I. (Wyjątek z cyklu lekcyj „Zabawa w sklepik").

nazywa polska ziemia nasza i wszystko, co na niej żyje i co na niej jest... słowem Polska tak się nazywa.

A dlaczego? — pytają niektóre dzieci. Objaśniam im króciutko — dlatego tak się Polska nazywa, bo jest własnością wszystkich Polaków, wszyscy się o nią troszczą, wszyscy dla niej pracują, wszyscy o nią walczyli, wszyscy pragną jej szczęścia. Słowem — wszyscy jej służą, jak umieją i jak mogą. I dzieci też jej służą, jak się dobrze uczą. Oto treść naszej rozmówki, wyjaśniającej nazwę: „Rzeczpospolita".

— Aha! to pan Ignacy Mościcki jest prezydentem Rzeczypospolitej Polskiej — zauważa jedno z dzieci. Przypominamy sobie tutaj piosenki i wierszyki imieninowe.

— A te pieniądze są też Rzeczypospolitej — zauważa drugie. Tak, powtarzam: „Pieniądze są własnością Rzeczypospolitej." „To jest całej Polski i nas wszystkich, mieszkańców Rzeczypospolitej."

— A tutaj jest i orzeł polski — zauważa trzecie. To jest orzeł Rzeczypospolitej — wyjaśniam.

Teraz oglądamy jeszcze raz nasze monety i opisujemy je, jak one wyglądają. Na jednej stronie w środku jest orzeł. Dookoła orła napis „Rzeczpospolita Polska" i liczby, oznaczające rok (niektóre dzieci umiały go odczytać, więc wyjaśniłem im, że to rok wypuszczenia monety). Na drugiej zaś stronie jest liczba. Ona oznacza, ile jest groszy. I dookoła wianek z liści. Przypominamy sobie, że to są liście dębowe. Oglądaliśmy je w jesieni.

Więc nasze pieniądze muszą tak samo wyglądać, jak i te — zauważają. Tak — powiadam i zastanawiamy się: z czego i jak je zrobimy. Pokazuję dzieciom, jak się robi, a mianowicie: podkłada się pod biały papier najpierw jedną stronę, później drugą i odbija się ołówkiem nie zaostrzonym. Po odbiciu wycina się kółeczka nożyczkami i nakleja na cieniutką tekturkę.

Po wyjaśnieniach dzieci uczyły się odbijać.

Na drugi dzień przyniosły sobie potrzebny materjał: kawałki papieru białego, niektóre stanjol od herbaty lub czekolady i kawałki tektury z paczek od papierosów. I robiły monety: 2 jednogroszowe, 2 dwugroszowe, 2 pięciogroszowe, 2 dziesięciogroszowe i 1 dwudziestogroszową — razem 9 monet.

Po zrobieniu zaczęły się niemi bawić, poprostu wymieniać pomiędzy sobą. Przyglądałem się tej dowolnej ich zabawie i zauważyłem, że można ją zamienić w grę, która będzie wprawą na ćwiczenia techniczne w dodawaniu i odejmowaniu. Wtrącam więc się do ich zabawy i zaczynamy ją organizować tj. przekształcać w grę.

2. Gra w dwudziestkę. Dzieci dodają do 1 gr 1 gr i wymieniają na 2-groszówkę; do 2 gr dodają 1 gr i jeszcze 1 gr

i te dwa pojedyńcze grosze wymieniają na drugą dwugroszówkę; do tych 2 dwugroszówek dodają jedną groszówkę i wymieniają wszystko na 5-ciogroszówkę; do 5-ciogroszówki dodają najpierw 1 jednogroszówkę, później drugą i te 2 jednogroszówki wymieniają na 1 dwugroszówkę, którą dodają do 5-ciogroszówki; do tego dodają 1 jednogroszówkę i jeszcze jednogroszówkę i wymieniają te 2 jednogroszówki na dwugroszówkę drugą; do jednej 5-ciogroszówki i 2 dwugroszówek dodają 1 jednogroszówkę i te ostatnie wymieniają na drugą 5-ciogroszówkę; te dwie 5-ciogroszówki wymieniają na 1 dziesięciogroszówkę.

Liczbami gra ta wyraża się w ten sposób:

1+1=2	2+1=3	2+2=4	4—2=2
2—2=0	3+1=4	4+1=5	2—2=0
0+2=2	4—2=2	5—1=4	0+5=5
5+1=6	6—1=5	8+1=9	7+2= 9
6+1=7	5+2=7	9—1=8	9+1=10
7—1=6	7+1=8	8—1=7	10—1= 9
9—2=7	10— 5= 5		
7—2=5	5— 5= 0		
5+5=10	0+10=10		

Wszystkie te czynności rachunkowe kolejno dzieci wykonywały, narazie tylko do dziesięciu. Bawiły ich one bardzo. Kiedy już doszły do wprawy, *zorganizowaliśmy grę w dziesiątkę*.

W grze bierze udział dwoje dzieci. „Dwójka“ rozpoczyna grę w jednakowym czasie. Które dziecko z „dwójki“ kolejno wszystkie te czynności rachunkowe wykona w zakresie dziesięciu, to wygrywa i stawia sobie jedną kreskę, a drugie przegrywa. I gra się zaczyna od początku. Trwać może dotąd, dokąd dzieci chcą grać. Tę grę dzieci same nazwały „Grą w dziesiątkę“.

Jeżeli dzieci już dobrze grają, to grę tę można utrudnić zapisywaniem kolejnem tych ćwiczeń. Wskutek tego, to dziecko wygrywa, które wpierw wykona wszystkie ćwiczenia i zapisze je w zeszycie. Zupełnie taki sam mechanizm jest przy grze w dwudziestkę. Więc opisywać jej nie będę, a tylko ją przedstawię zapomocą działań.

10+1=11	10+2=12	13—1=12
11+1=12	12+1=13	12+2=14
12—1=11	13+1=14	14+1=15
11—1=10	14—1=13	15—1=14

14−2=12	16+1=17	17+1=18
12−2=10	17−1=16	18+1=19
10+5=15	16−1=15	19−1=18
15−1=14	15+2=17	17−1=16
17+2=19	15+5=20	10+10=20
19−2=17	20−5=15	
17−2=15	15−5=10	

Dzieci najpierw grały kilka razy w zakresie drugiej dziesiątki, a później w zakresie całej dwudziestki. Tę grę nazwały: „Grą w dwudziestkę“. Bardzo im się podobała i często ją uprawiały w klasie i w domu. Można ją również utrudnić, podobnie jak i w dziesiątkę, przez zapisywanie kolejne działań: dodawanie i odejmowanie.

II.

Widzimy z podania genezy i opisu gry, że zajęcia te są fragmentem z cyklu zajęć: „Zabawa w sklepik“.

Fragment tych zajęć jest przykładem realizacji nauczania łącznego w oddziale pierwszym. Są w nich zespolone organicznie, używając terminologji „szkoły odbiorczej“, trzy przedmioty: język ojczysty, roboty i rachunki.

Z języka polskiego — obserwacja monet, rozmowa o ich wyglądzie i o tem, jak się je robi; jednocześnie pogadanka okolicznościowa o Rzeczypospolitej i pieniądzach. Poza tem wprawa w czytaniu.

Z robót — użycie papieru białego i tekturki, wprawa w posługiwaniu się nożyczkami, w użyciu kleju. Słowem ćwiczenia zmysłu ruchowo-wzrokowego.

Z rachunków — powtórzenie: ćwiczenia w technice dodawania i odejmowania w zakresie 20.

Cele dydaktyczne z poszczególnych przedmiotów zostały osiągnięte całkowicie bez specjalnych podejść i sztuczek, t. zw. metodycznych, dzięki stosowaniu zasad nauki łącznej. Nie wiem, czy osiągnęlibyśmy je w takim stopniu i w takiej atmosferze przy organizowaniu pracy z podziałem na przedmioty i na godziny zajęć. Napewno nie; nawet przy najbardziej sprytnem ujęciu metodycznem zajęcia dzieci miałyby charakter sztuczny, daleki od ich życia, wogóle nieżyciowy — a wskutek tego niedydaktyczny i niewychowawczy w nowoczesnem zrozumieniu i stosowaniu tych pojęć pedagogicznych.

Natomiast w tym fragmencie — zajęcia dzieci te walory dydaktyczno-wychowawcze posiadają całkowicie. Widzimy tu dzieci przy pracy i zabawie. Te dwa elementy wiążą z sobą psychologicznie i logicznie poszczególne przedmioty, które tutaj

występują jako narzędzia w zabawie i pracy i jako przedmioty, mające same w sobie cele, których jest świadomy tylko nauczyciel. Gdy się wzajemnie przenikają momenty pracy i zabawy, w klasie panuje atmosfera szczerego zainteresowania i wysiłku.

A dlaczego? Bo zajęcia te wtedy wynikają z potrzeby świadomej i nieświadomej dzieci. Mają swój sens życiowy w oczach ich i wskutek tego są koniecznością, bez której obejść się nie można. To dzieci wyczuwają i rozumieją. Stąd wysiłek wypływa z zainteresowania i wpływa potęgująco na nie: jest więc wysiłkiem wewnętrznym, płynącym z wewnętrznego przymusu dziecka. Podany fragment zajęć mówi nam o tem zupełnie wyraźnie: tam, gdzie jest wysiłek dobrowolny w nauczaniu, tam i kształci się wola i rozwijają uczucia: zadowolenie z pokonywanych trudności i przyjemność w zajęciu. Takie nauczanie jest więc nauczaniem wychowującem.

Poza tem w przykładzie tym wystąpił zupełnie naturalnie moment wychowania państwowego, który napewno nie miałby miejsca tutaj przy innej organizacji zajęć.

Wystąpił również moment ważny ze względu na nauczyciela. „Gra w dwudziestkę" zrodziła się w toku pracy, z obserwacji zachowania się dzieci przy zrobionych monetach. Nauczyciel wzbogacił tutaj swoje doświadczenie pedagogiczne.

Widzimy więc, że tak zorganizowane zajęcia są wartościowe nietylko dla dzieci, ale i dla nauczyciela. Nie rutynizują, lecz wzbogacają doświadczenie: w danym przykładzie o nową grę rachunkową. Gra ta jest więc produktem twórczego nastawienia dzieci i nauczyciela w pracy szkolnej. A to jest bardzo ważne w pracy dydaktyczno-wychowawczej.

Wartość tej gry z punktu widzenia nauczania rachunków jest bardzo duża. Osiąganie dokładnej wprawy w dodawaniu i odejmowaniu jest oczywiste. Mechanizacja tych dwóch działań z powtórnem uzmysłowieniem tworzenia się liczb jest bardzo widoczna. Gdybyśmy chcieli to samo osiągnąć w inny sposób, prawdopodobnie nigdyby nam się to nie udało z tej prostej przyczyny, że potrzeby ćwiczeń rachunkowych, jako takich, małe dzieci z oddziału I naogół nie odczuwają i do niczego one im się praktycznie narazie nie przydadzą, ich wartości kształcących nie rozumieją. Tu w tej grze występuje wyraźnie potrzeba sprawnego liczenia przez dzieci. „Muszę dobrze liczyć, aby nie przegrać" myśli niejedno dziecko. I stara się i czyni wysiłki w liczeniu, podobnie zresztą jak i w każdych innych czynnościach.

Reasumując powyższe uwagi o tym fragmencie zajęć szkolnych, można powiedzieć, że jest on przykładem nauki łącznej, opartej metodycznie na zabawie i pracy: ręcznej i umysłowej.

Augustów (woj. białostockie). Józef Witek.

NOWE KSIĄŻKI.

(Sprawozdania, oceny, uwagi.)

Gustav Mey u. Thaddäus Hoch: *Vollständige Katechesen.* Für die beiden unteren Schuljahre der Grundschule. 16. Auflage. Herder & Co. Verlagsbuchhandlung, Freiburg im Breisgau. 1932. Str. XXIV i 429. Cena mkn. 5,20, w oprawie mkn. 6,40.

Pierwsze wydanie tego pożytecznego dzieła ukazało się w r. 1871. Było ono w swoim czasie wprost rewelacją w dziedzinie nauczania religji i wnet ukazywały się nowe wydania: pierwsze były przedruki poprzednich, późniejsze doznawały ulepszeń wzgl. uzupełnień; ostatnie zostały dostosowane do nowego ustroju szkolnictwa w Niemczech.

W katechezach została po mistrzowsku połączona teorja z praktyką. Książkę bowiem napisali teologowie, którzy byli zarazem wytrawnymi pedagogami. Uwzględniono oczywiście wskazania metodyczne ostatnich czasów, jak np. regjonalizm i zasadę nauczania czynnego.

Ktoby z polskich nauczycieli chciał zapoznać się z dobrym podręcznikiem w języku niemieckim do nauki katechizmu, temu polecamy przedewszystkiem nowe wydanie katechez ks. Meya. Ld.

Fr. Brather: *Stoffe zu deutschen Stil- und Aufsatzübungen.* Teil I Unterstufe. Ferdinand Dümmlers Verlag, Bonn i Berlin. 1931. Cena mkn. 1,95.

Niewielka ta książeczka jest tem dla nauczyciela języka niemieckiego, czem *Ćwiczenia słownikowe* Bilińskiego są dla uczącego języka polskiego.

Znajdujemy w niej doskonale ujęty materjał ćwiczebny, ugrupowany w podobny systematyczny sposób, jak w naszym polskim podręczniku. Autorowi chodziło o to, by w uczniach wzbudzić i rozwijać dar obserwacyjny i umiejętność jasnego wyrażania się. Kto dostatecznie z kolegów zna język niemiecki, przestudjuje książeczkę tę z wielką korzyścią dla nauczania języka ojczystego; napisana bowiem jest z wielkim darem pedagogicznym.

Księgarnia Dümmlera (adres: Berlin SW. 68) wydała długi szereg książek naukowych i podręczników z dziedziny germanistyki i niezawodnie prześle zainteresowanym na życzenie prospekty swych wydawnictw. bk.

Publications du Bureau International d'Education (Genève, 44 Rue des Maraîchers).

1) *L'Organisation de l'Instruction Publique dans 53 Pays.* Str. 376, 61 wykresów. Cena fr. szw. 10,—.

Międzynarodowe Biuro Wychowania w Genewie podjęło z inicjatywy Edwarda Herriota, francuskiego ministra oświaty, gruntowną pracę nad zebraniem całego materjału, odnoszącego się do organizacji nauczania publicznego w wszystkich krajach świata cywilizowanego i przedstawia w niniejszem dziele opracowane wyniki ankiety 53 krajów. Znajdujemy dane, dotyczące przedszkoli, szkół powszechnych, średnich, zawodowych i wyższych, oraz normy kształcenia naucz., przepisy egzaminacyjne, statystyki i bibljografje.

2. *Annuaire Internationale de l'Education et de l'Enseignement 1933.* D'après les données fournies par les Ministères de l'Instruction publique. W przygotowaniu. Cena fr. szw. 12,—.

Dr. Michalina Krzyżanowska: *Recueil de proverbes et de locutions à l'usage de la jeunesse polonaise* (366 prov. et loc., vocabulaire : 292 mots). Petite collection pratique Nr. 1. Skład główny w Księgarni Spółki Pedagogicznej w Poznaniu. Str. 57. Cena zł 0,75,

Doskonała pomoc przy nauczaniu języka francuskiego i ciekawe uzupełnienie do każdego podręcznika. B.

PRZEGLĄD CZASOPISM.

Czasopisma niemieckie.

MÄDCHENBILDUNG AUF CHRISTLICHER GRUNDLAGE. Organ der Abteilung für höhere Mädchenbildung des Vereins katholischer Lehrerinnen und des Verbandes kath. deutscher Philologinnen. Dwutygodnik. Rok XXVIII Paderborn, Verlag Ferd. Schöningh.

Nr. 9 (5 V 1932). *E. Schulz* Vom deutschen Privatschulwesen. — *I. John* Im Wandel der Zeiten.

Nr. 10 (20 V 1932). *R. Dessauer* Die Aufgaben der höheren weiblichen Lehranstalten in unserer Zeit. — *G. Bellgardt* Scherz in der Mathematikstunde.

Nr. 11 (5 VI 1932). Dr. *Bienias* Die höhere weibliche Bildung der Gegenwart als Problem und Aufgabe.

Nr. 12 (20 VI 1932). Zur Gottlosenbewegung.

Nr. 13 (5 VII 1932). *H. Helming* Zur Pädagogik Maria Montessoris.

Nr. 15 (20 VIII 1932). *M. Freundlieb* Geschichte in philosophischer und pädagogischer Sicht.

Nr. 16 (5 IX 1932). *M. Freundlieb* Geschichte in philosophischer und pädagogischer Sicht. (II.)

Nr. 17 (20 IX 1932). *M. Freundlieb* Seinsrhythmik.

Nr. 18 (5 X 1932). *L. Bopp* Legende und Schule.

Nr. 19 (20 X 1932). *L. Bopp* Legende und Schule. (II.)

SCHULREFORM. Pädagogische Monatsschrift. Rok XI. Deutscher Verlag für Jugend und Volk. Wien I, Burgring 9.

Nr. 6—7 (VI-VII 1932). *K. Veleminsky* Die Schulreform in der Tschechoslowakei. — *V. Fadrus* Friedrich Fröbel im Wandel der pädagogischen Forschung. — *F. Beyrl* Gibt es eine kindertümliche Rechenform? — *M. Köhler* Vom freien Aufsatz in der ersten Hauptschulklasse. — *K. Schnöll* Schule und Alkohol. — Versuche mit dem Tonfilm in der Schule. — *A. Nickel* Die pädagogische Arbeit des deutschen Rundfunks.

Nr. 8—9 (VIII-IX 1932). Dr. *Espe* Nationaler Gedanke (Nationalbewusstsein). — Nationalismus und Schule. — *V. Fadrus* Erziehung und Gesundheit im Schulalter. — *A. Nickel* Edw. Spranger zum 50. Geburtstag. *K. Trapny* Die Schulung der Hand in der Blindenschule. — *L. Dunkler* Ergebnisse der charakteriologischen Forschung und ihre Verwertung in der Praxis der Erziehung. — *M. Köhler* Vom freien Aufsatz in der ersten Hauptschulklasse. (II.) — *E. Plöckinger* Streitfragen des Rechenunterrichtes.

Nr. 10 (X 1932). *N. Ronart* Das Volksschulwesen im neuen Spanien. — *V. Fadrus* Friedrich Fröbel im Wandel der pädagogischen Forschung. (II.) — *L. Dunkler* Ergebnisse der charakteriologischen Forschung und ihre Verwertung in der Praxis der Erziehung. (II.) — *H. Hochholzer* Neue Zweige geographischer Forschung und Lehre. (II.) — *K. Linke* In welchen Fällen steht die Mitvergangenheit, in welchen die Vergangenheit richtig? — *J. Tille* Bringen Massenversuche im Rechnen Klärung?

Nr. 11 (XI 1932). *A. Nickel* Erziehung zum Staat. — *V. Fadrus* Fried. Fröbel im Wandel der pädagogischen Forschung. (III.)— *L. Dunkler* Ergebnisse der charakteriologischen Forschung und ihre Verwertung in der Praxis der Erziehung. (III.)

Nr. 12 (XII 1932). *W. Berg* Jena-Plan und Jena-Schule. — *V. Fadrus* Fr. Fröbel im Wandel der pädagogischeu Forschung (IV). – *L. Dunkler* Ergebnisse der charakteriologischen Forschung und ihre Verwertung in der Praxis (IV.) — *A. Jonscher* Der Rechenschieber und seine Verwendung. — *A. Bierenz* Japan. — Die Schallplatte als ein Mittel musikalischer Erziehung.

DIE QUELLE. Vereinigte „Monatshefte für Pädagogische Reform" und „Kunst und Schule". Rok LXXXII. Wien I, Burgring 9.

Nr. 5 (V 1932). *A. Fischer* Arbeits- und Erlebnisspädagogik. — *O. Täubler* Die hauswirtschaftlichen Sorgen unserer Schülerinnen als Sorgen der Schule. — *M. Habiger* Ein nomographischer Rechenschieber. — *G. Rauh* Daltonplan und Gemeinschaftserziehung. — *A. Hinterlehner* Urgeschichte in der Landschule. — *H. Zeman* Eine Schweizer Reise und was sie ergeben hat. (III).

Nr. 6 (VI 1932). *A. Adler* Was die Schule leisten kann. — *F. Birnbaum* Die Errichtung einer Versuchs-, Arbeits- und Gemeinschaftshauptschule nach den Ideen der Individualpsychologie in Wien. — *H. Handl* Gruppenunterricht an Volks- und Hauptschulen. — *R. Malecek* Die Vorbereitung von Schulfunksendungen. — *F. Kastner* Unsere Erzählstunde. — *R. Rothe* Untersuchung einer Klassenleistung. — *K. Welleba* Die Spinne. (Ein naturgeschichtliches Thema in der Zeichenstunde.) — *G. Räble* Wundertiere. — *M. Streicher* Das Klettern im Saalturnen — *E. Eidher* Eine Turnstunde auf dem Lande.

Nr. 7 (VII 1932). *A. Jalkotzy* Das graphische Psychogramm. — *F. Birnbaum* Die Errichtung einer Versuchs-, Arbeits- und Gemeinschaftshauptschule nach den Ideen der Individualpsychologie in Wien. (Dok.) — *K. E. Lusser* Schüler halten Abrüstungskonferenz. — *H. Zeman* Eine Schweizer Reise und was sie ergeben hat. (IV). — *Thyra Andrén* Zeichenkurse in Norwegen. — *R. Rothe* Schwarzpapierschnitte. — *F. Hoschek* Stufen der Bewegungsformung.

Nr. 8 (VIII 1932). *F. Federhofer* Menschengesetzlichkeit und Menschenformung. — *V. Ebenführer* Merkheft, Arbeitsbuch und Wandzeitung. — *F. Psensky* Lichtbild und Gedichtbehandlung. — *K. Storck* Die bildende Kunst in Kinderstube und Schule. — *R. Rothe* Bauen und Formen mit Papier. — *B. Zwiener* Kunst sucht das Leben. — *E. Burger* Der Arbeitsgedanke im Schulturnen. — *E. Schober* Von den Turnplätzen und dem Turnen an einer Tiroler Landhauptschule.

Nr. 9 (IX 1932). *L. Scheuch* Neue Schulzucht. — *K. Enslein* Mehr Selbsttätigkeit im ersten Leseunterricht. — *K. Springenschmid* Japans Weltstellung. *C. Reiss* Der Fragekasten. — *H. Zeman* Eine Schweizer Reise und was sie ergeben hat (V). — *R. Rothe* Zwei Gestaltungsarten — Schauende und Bauende. — *K. Wildner* Eichel und Kastanie im Handarbeitsunterricht einer 3. Volksschulklasse. — *A. Ledicky* Verbindungen bei Holz und Metall. — *E. Burger* Der Arbeitsgedanke im Schulturnen (II). — *A. Aigner* Turnsaalstatistik der Stadt Linz. — *G. Dohnal* Vor dem Schulausflug. — *H. Aigner* Der Kleiderständer als Turngerät.

Nr. 10 (X 1932). *F. Vith* Die Vorbereitung des Lehrers in der Arbeitsschule. — *A. Malecek* Die Mitarbeit der Schüler beim Empfang der Schulfunksendung. — *B. Sahulka* Geschäftsaufsätze im Hauptschulunterricht. — *R. Goldsteiner* Werbeblätter. — *H. Ehm* Heimkehrende Fabrikarbeiter. — *K. Becker* Die Buntpapiermalerei. — *A. Ledicky* Verbindung bei Holz und Metall. (II.) — *F. Feichtinger* Zur Weltschulwoche gegen den Alkoholismus. — *E. Burger* Der Arbeitsgedanke im Schulturnen.

Nr. 11 (XI 1932). *A. Siemsen* Beruf und Erziehung in der Wirtschaftskrise. — *H. Pinggera* Schule und Bühne. — *J. Tomschik* Sagen als Geschichtsquellen. — *W. Arndt* Heimaterkundung. — *H. Bartl* Memorieren im Freien. — *H. Zeman* Eine Schweizer Reise und was sie ergeben hat. (VI). — *H. Luley* Kreppapier. — *J. Leiter* Selbstgeprägte Buchtitel. — *F. Wuttke* Das Kind und die bildende Kunst. — *H. Staiger* Die Zeichnung im Aufsatzunterricht. — *M. Streicher* Der Papierbock.

Redaktor odpow. Leonard Borkowski w Poznaniu. — Czcionkami Drukarni Pedagogicznej w Poznaniu.